



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Vol XXIV, número 1, jan-jun, 2020, pág. 237-269.

EL RESPETO Y LA INTEGRACIÓN GRUPAL EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Elizabeth Zavala Ortega
Byron Joshua Figueroa Monroy
María Antonieta Covarrubias Terán
Adrián Cuevas Jiménez

Resumen

El siguiente trabajo presenta los avances obtenidos de una intervención que se dividió en 2 ciclos, y que tuvo como objetivo principal que los niños escolares de quinto grado de primaria, en una escuela de tiempo completo, y una de modalidad integrada, ubicadas en Tlalnepantla, México, vivencien y signifiquen los valores del respeto y la integración grupal. Esta intervención fue planificada tomando como referencia los postulados de la psicología sociocultural, acerca de que los procesos psicológicos superiores como son, en su génesis, procesos sociales que permiten la construcción de procesos internos e individuales. Los resultados del trabajo fueron satisfactorios gracias a la comunidad de práctica que construimos junto con los niños y a la constante mediación que se daba al interior de esta comunidad.

Palabras clave: Dinámicas grupales, educación primaria, talleres vivenciales, valores, respeto, integración grupal, procesos psicológicos superiores, mediación, comunidad de práctica.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

**PROMOTING RESPECT AND GROUP INTEGRATION IN
ELEMANTARY EDUCATION CHILDREN**

Abstract

The following work presents the progress obtained from an intervention that was divided into 2 cycles, and whose main objective was that school children in the fifth grade of primary school, in a full-time school, and an integrated school, located in Tlalnepantla, Mexico, experience and signify the values of respect and group integration. This intervention was planned taking as a reference the postulates of sociocultural psychology, about the higher psychological processes such as, in their genesis, social processes that allow the construction of internal and individual processes. The results of the work were satisfactory thanks to the community of practice that we built together with the children and the constant mediation that took place within this community.

Keywords: Group Dynamics, primary education, experiential workshops, values, respect, group integration, higher psychological processes, mediation, community of practice.

INTRODUCCIÓN

La educación es un proceso histórico-social y continuo en la vida de las personas. Al ser histórica y social es también dinámica pues está expuesta a cambios drásticos y problemáticas que suceden en contextos sociales y momentos históricos específicos, lo que hace que la educación deba seguir y atender dichos acontecimientos. Además es un proceso altamente complejo que necesita de un trabajo multidisciplinario en donde existe un intercambio vivo entre los especialistas de las distintas disciplinas colindantes con la pedagogía,



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

entre ellas la psicología, cuyo papel principal deberá ser el de generadora y tamiz de ideas, que tiene que ver con su condición de ciencia mediatizadora entre el individuo y la institución, y el conocimiento acerca de los mecanismos que potencian el desarrollo humano, la creatividad y el compromiso social (Fariñas, 1994). Tomar en consideración lo anterior ayuda a entender el sentido mismo de la educación, pues la educación, como toda creación humana, es intencional, tiene objetivos y metas claras, es un proceso de formación y creación de un ideal de hombre que está enraizado en la cultura. Este proceso le permite a la persona desarrollarse en sus aspectos físicos, psicológicos y sociales.

Por otra parte, es fundamental entender que los procesos de enseñanza-aprendizaje se dan con diferentes actores educativos, y en diferentes contextos, entre ellos, la escuela Delabra y Romero, (en prensa) plantean que el psicólogo educativo debe responder a las demandas de la institución recuperando las perspectivas y propuestas de todos los actores educativos (padres de familia, docentes, estudiantes y directivos). En ese sentido, la psicología educativa implica la reflexión crítica y constante de los procesos educativos, reconociendo la diversidad social. Justamente es la escuela la institución dedicada plenamente a la educación del individuo, de acuerdo con León (2007), corresponde a la educación no sólo adaptar al individuo a la sociedad, sino también hacer que el individuo se apropie de los significados históricos y culturales para que éste pueda desarrollarse plenamente y, así, transformar el medio en el que se desenvuelve. Es decir, la educación tiene como fines formar a un individuo que sea capaz de responder ante las necesidades y problemáticas que se le presenten, y para ello tiene dos objetivos primordiales. El primero de ellos es que los alumnos cumplan con los logros y competencias que se esperan para su grado, y el segundo, es formar personas, es decir, desarrollar aptitudes necesarias en los individuos para que sean capaces de integrarse en determinados contextos sociales.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Esto nos permite aclarar más el problema de la educación, no se trata de educar, criar, enseñar; sino, como dice Paidacan (2010), la educación se trata de un proceso intencional de socialización, se trata de potencializar y ayudar a que el niño o niña descubra y construya su propio conocimiento con relación a las experiencias que tenga en determinados contextos. Pero estas concepciones de la educación no son nuevas, y hay varios autores, entre los que destaca Paulo Freire por sus críticas y aportes a la pedagogía de sus tiempos. Para Freire, el proceso educativo, o de alfabetización, era un proceso de liberación del individuo a la opresión (Lucio-Villegas, 2015). En ese sentido, cabe preguntarse si hoy en día es así, pues la institucionalización de la educación hace que la misma se sienta como una opresión a las libertades que el mundo ofrece. La institución termina por limitar el aprendizaje a los meros logros académicos, memorísticos e intelectuales, dejando de lado otro tipo de conocimientos que educan y ayudan al niño a integrar significados, conductas y valores a su vida, pero la escuela como institución se aleja de la realidad del niño pues no toma en cuenta la realidad que él éste vive (Lucio-Villegas, 2015). Es muy común que en las instituciones educativas se lleve a cabo el modelo tradicional para el aprendizaje, el cual está basado en la creencia de que las personas aprenden escuchando y memorizando, lo cual no significa entonces que haya un aprendizaje, sino más bien, solo una relación con la memorización a corto plazo de información a la cual las personas no le encuentran sentido; debido a ello se queda como externa a nosotros, ya que no le hayamos utilidad en nuestra vida cotidiana, por lo cual dicha información pasa después a ser olvidada, haciendo también de las personas que están aprendiendo de esta manera tener una postura pasiva. En cambio, para la psicología sociocultural, el sujeto que aprende tiene una postura más activa, en el sentido de que se encuentra construyendo su proceso de aprendizaje puesto que la educación se concibe en términos de interacción del niño con un medio cultural, y con prácticas sociales, donde el aprendizaje es un proceso grupal y colectivo, y no meramente individual y memorístico. Este paradigma hace



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

alusión a que el individuo funciona como una totalidad, pone en el centro la construcción del conocimiento de forma activa y colaborativa, y vincula estos conocimientos a su contexto de práctica, donde surgen, para que así sean de utilidad para la transformación de su realidad social (Delabra y Romero, en prensa).

En la actualidad, existe un modelo de estrategias modernas las cuales ya ven al individuo como un todo, dichas técnicas están basadas en el principio de que el individuo posee mente-lógica y mente-creadora, que poseen un coeficiente intelectual y uno emocional, poseen conciencia e inconciencia, pero además poseen también un cuerpo físico (Enciclopedia de Dinámicas grupales Tomo 1, s/f).

Se ha descubierto también que gran parte de nuestro aprendizaje se da de manera inconsciente, y se trata entonces de crear un entorno en el cual se les permita a las personas explorar, experimentar sin peligro, donde puedan mostrarse como son, y puedan así las personas en formación hacerse responsables de su propio aprendizaje volviéndose a su vez responsables de su desarrollo personal. Es por ello también que es primordial crear ambientes en donde la experiencia sensorial sea rica, donde estén involucrados los sentidos y las emociones. Todas las personas utilizamos más unos sentidos que otros a la hora de aprender, hay algunas que se les facilita el aprendizaje si lo hacen viendo esquemas, dibujos, vídeos, algunas otras lo logran a partir de escuchar cuando alguien lo explica, algunas otras necesitan que éste sea de manera más didáctica estando en movimiento, no todos aprendemos de la misma manera, es por ello que el crear ambientes de aprendizaje donde se utilizan varias estrategias de un modo que se incluyan diversas formas de dar la misma información para que así los que son más visuales puedan ver que se está diciendo, los auditivos puedan oírlo, y así, consecutivamente (Enciclopedia de Dinámicas grupales Tomo 1, s/f).

Tomando en cuenta estos factores es que es recomendable realizar dinámicas grupales de modo que éstas favorezcan el aprendizaje en todos los



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

niños que sean partícipes. Según la Enciclopedia de Dinámicas grupales Tomo 1 “La dinámica de grupo como disciplina, estudia las fuerzas que afectan la conducta de los grupos, comenzando por analizar la situación grupal como un todo con forma propia ” (s.f. p. 5). Las dinámicas de grupo aplicadas son los ejercicios y casos problema, los cuales han recibido diversos nombres como juegos experienciales, ejercicios vivenciales, experiencias estructuradas (Dinámicas de grupo, 2012). En la dinámica para grupos los puntos específicos que trabaja el facilitador con el grupo son los siguientes: percibir el propio comportamiento y el de los demás, indagar el pensamiento y razonamiento de los demás, hacer los pensamientos y razonamientos más visibles para los demás, así como adquirir mayor conciencia de estos.

Por otro lado, educar no implica únicamente enseñar conocimientos académicos, sino también engloba aspectos que contribuyan al desarrollo de los niños, como por ejemplo la educación en valores, lo cual creemos que una forma ideal de hacerlo es mediante el juego. Al respecto, Minerva (2012) ha expuesto que el juego se presenta como una herramienta no sólo atractiva y entretenida para los niños, sino que también favorece y estimula cualidades morales. Asimismo, Corsaro y Rizo (2007), argumentan que *“al interactuar con compañeros de juego, en grupos de juego, organizados y en la escuela, los niños producen la primera de una serie de culturas de pares en donde los conocimientos y las prácticas infantiles se transforman gradualmente en el conocimiento y las destrezas necesarias para participar en el mundo adulto”* (p. 5). De esta manera, el juego, se presenta como un primer acercamiento del niño a la vida social -fuera del núcleo familiar- en donde la interacción que existe entre iguales, lo posiciona en un lugar de productor social de su propia realidad, que va construyendo y transformando significados, valores y comportamientos que le permiten participar en distintos contextos.

La pregunta aquí es ¿qué tanto conocimiento tenemos sobre la capacidad del juego y otras estrategias de aprendizaje lúdico en el desarrollo de conocimientos, valores y habilidades sociales? Pues bien, hoy en día en



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

México, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) ha implantado un nuevo programa educativo que tiene como objetivo fomentar y desarrollar conocimientos más humanos, y que tienen que ver con habilidades socio-emocionales como lo son la empatía, la autorregulación, el autoconocimiento o la resolución de conflictos, con el fin de desarrollar la capacidad de aprender a aprender, que significa aprender a pensar; a cuestionarse acerca de diversos fenómenos, sus causas y consecuencias; a controlar los procesos personales de aprendizaje; a valorar lo que se aprende en conjunto con otros; y a fomentar el interés y la motivación para aprender a lo largo de toda la vida. En una sociedad que construye conocimiento mediante múltiples formas y actores, el desafío de la escuela es contribuir también a que las personas encuentren al aprendizaje, al quehacer científico y a las posibilidades del saber.

Es a partir de todo lo anterior que consideramos pertinente utilizar dinámicas de grupo donde los niños vivencien y signifiquen los valores del respeto y la integración grupal, que son de suma importancia para la creación y desarrollo de comunidades pacíficas e inclusivas y, que, además, la UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) reconoce como elemento fundamental para alcanzar los objetivos para el desarrollo sostenible, planeados para el 2030 (Paidecan, 2010). El fin de estas dinámicas y de tratar estos valores es fomentar en los niños escolares la sana convivencia para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje por el que están pasando, así como para atender las necesidades particulares que se encontraron en esta población de niños escolares de 5to grado.

De este modo, el objetivo general de este trabajo fue que los niños escolares vivenciaran y significaran los valores del respeto y la integración grupal, auto regulándolos en cualquier otro ámbito de su vida cotidiana. Para lograrlo, seguimos la metodología que se describe en el siguiente apartado.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

METODOLOGÍA

Contextualización. Se trabajó en dos escuelas primarias: 1) Escuela primaria de tiempo completo (TC), lo que quiere decir que los niños acuden con un horario de 8:00 am. a 4:00 pm, en dónde se les da desayuno y comida. La escuela cuenta con un comedor, un patio principal, una cancha de basquetbol, así como juegos como un columpio, un subibaja y una resbaladilla y algunas áreas verdes, por lo que la escuela tiene un tamaño estimado de 150 metros cuadrados aproximadamente; 2) Escuela Primaria de modalidad integrada (EI), es decir que los niños de diferentes grados toman la misma clase, juntando a 1° con 2°, 3° con 4° y a los de 5° con 6°, de tal manera que en la escuela únicamente existen 3 grupos y por ende solo 3 profesores, la escuela cuenta con un salón de cómputo, así como con un patio de alrededor de 20 metros aproximadamente, en donde se ubican unas bancas de concreto en donde los niños pueden sentarse a ingerir alimentos y una canasta de baloncesto. Ambas escuelas están ubicadas en los Reyes Iztacala, municipio de Tlalnepantla de Baz Estado de México, al norte de la Ciudad de México.

Población. Se trabajó con dos grupos de 5o grado de primaria, uno con 28 alumnos (13 niños y 15 niñas); y otro, con 17 alumnos (8 niños y 9 niñas), entre 9 y 10 años de edad.

Sesiones. Se llevaron a cabo 12 sesiones de 90 min. Además, 60 min de monitoreo con la finalidad de observar la interacción que se tenía a la hora en que el profesor daba clase a los alumnos y se le apoyaba, si así lo requería al término de cada una de las sesiones, brindando nuestro apoyo en la motivación personal a los niños, autoestima y confianza.



Procedimiento

Cabe señalar que este trabajo es el producto de un ciclo de 2 etapas de intervención con 6 sesiones cada una, separadas por cuestiones administrativas, en la que se trabajaron las mismas temáticas a manera de que esta segunda etapa funcionase como refuerzo de lo trabajado en la primera. Esta segunda etapa de intervención fue previamente planificada con base a una investigación documental y en la información recolectada a lo largo de la primera etapa.

A continuación, se muestra la organización de este trabajo, la cual consiste en cuatro fases que aunque se presentan de manera lineal, el trabajo en campo exige que el investigador tenga flexibilidad y sea consciente de que estas fases son parte de un continuo, pues durante la intervención pueden surgir nuevas necesidades y problemáticas que obligan a replantear la metodología, o incluso el sentido de la misma intervención, dichas fases están planeadas de manera que se le pueda dar una estructura que guíe el trabajo y de continuidad al mismo, éstas son: *I) Detección de necesidades:* Donde se hace una recolección de información por medio de diferentes medios, que devela las necesidades específicas del grupo, por tanto, los posibles campos de actuación; *II) Planeación de la intervención:* En esta fase se realizó una revisión bibliográfica para elegir las técnicas y dinámicas grupales con las cuales se diseñó el trabajo a lo largo de la intervención; *III) Intervención:* En donde se llevaron a cabo la estrategia planificada con dichas dinámicas, y *IV) Evaluación:* proceso permanente de la intervención, ajustando la planeación a las necesidades de la población.

Fase I. Detección de necesidades

En esta ocasión la fase de detección de necesidades consistió en el análisis de la información recolectada por medio de la intervención inicial, en donde se realizaron sesiones de observaciones sistemáticas a lo largo de todo este periodo de tiempo. También se analizó la información obtenida durante un



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

grupo focal dirigido a los padres de familia sobre *estilos de crianza*. Además, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada a la profesora del grupo acerca de las necesidades que ella había detectado, así como de sus expectativas del trabajo psicológico.

Todo esto con el fin de identificar las problemáticas más aquejantes para ambas instituciones y, de esta manera, poder desarrollar talleres que no sólo fueran llamativos para los niños, sino que también fueron efectivos e impactaron de manera significativa en la vida de los mismos. Con relación a lo anterior, se decidió seguir trabajando con las temáticas aplicadas en el anterior ciclo para reforzar el trabajo llevado a cabo, dichas temáticas fueron las siguientes:

- Autoestima y autoconcepto.
- Expresión y auto regulación de emociones
- Inclusión y sensibilidad a personas o grupos que sufren de exclusión
- Solución de conflictos y bienestar.

Fase II. Planeación de la intervención

En función a las necesidades detectadas se llevó a cabo el análisis de la información y la planificación estratégica para la implementación del taller llamado Respetarte, Amarte, Valorarte (RAV), a través de actividades lúdicas en donde la trama de éste consistió en hacer de los niños “artistas de valores”, es decir, se desarrolló una academia de artes en donde trabajamos principalmente el valor del respeto, la colaboración y auto regulación de emociones.

Las sesiones estaban estructuradas de manera que se partía de un tema en específico y un objetivo general con relación al mismo, se iniciaba con 5 min para poder acondicionar el espacio de trabajo de una manera más óptima para las actividades, se ponían las bancas de los alumnos de manera que formaran un círculo alrededor del salón, dejando el centro de este libre, permitiendo que



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

los niños tuvieron un campo visual más amplio del resto de sus compañeros, después de comenzar con 5 min de gimnasia cerebral, la cual permitía activar a los niños y ponerlos en mejor disposición de participar en las actividades, se planeaban de 2 a 3 actividades por sesión, las cuales variaron en su duración de entre 20 hasta 40 min cada una, en las que se buscó utilizar materiales llamativos para los niños tales como plastilina, acuarelas, paliacates, rompecabezas, globos, entre otros. De igual manera se hizo uso de materiales de audio y video, como música, películas, cortometrajes, sopas de letras en proyecciones, entre otros. Al finalizar las actividades se dedicó un tiempo para el cierre de sesión, en donde se buscó aterrizar las actividades que se habían realizado con el fin de fomentar la reflexión de los niños, esto a partir de preguntas y uso de ejemplos de la actividad en contraste con la vida cotidiana de los niños.

Fase III. Intervención

Con el objetivo de cubrir las necesidades detectadas en la fase anterior se llevó a cabo una intervención en la que se realizaron todas las sesiones planeadas con anterioridad. Se llegó a un acuerdo con los directores que la intervención se llevaría a cabo a lo largo de las sesiones, continuando con los temas trabajados en primer semestre del ciclo, con el propósito de ejercitarlos y reforzarlos en los niños.

Cabe señalar que el taller tuvo una interrupción del calendario vacacional y administrativo de las instituciones. Pero se dio continuidad al tema, recuperando las experiencias de los niños en el segundo ciclo escolar.

Evaluación

Una de las principales funciones del psicólogo en la educación es la evaluación, la cual implica tanto la detección de necesidades como la prevención de las mismas. A lo largo del taller vivencial se llevó a cabo una evaluación cualitativa de proceso continuo, lo que implicó realizar



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

observaciones e interpretaciones acerca de las necesidades detectadas antes, durante y después de la intervención. La evaluación cualitativa requiere el uso de instrumentos para integrar la información, por lo cual a lo largo de las sesiones se emplearon notas de campo. Según Mckerman (1998) “*las notas de campo son relatos descriptivos en los que se registra objetivamente lo que está sucediendo en el escenario*” (p. 32), por lo cual estos registros con un lenguaje cotidiano permiten describir reflexiones del investigador, sentimientos, ideas e interpretación.

A lo largo de este trabajo las notas de campo fueron parte fundamental para poder recuperar información valiosa acerca de lo que se estaba viviendo en cada una de las escuelas y, a través de la constante reflexión, guiar nuestros esfuerzos hacia objetivos cada vez más claros y específicos. Los resultados son el producto de la contrastación entre las notas escritas en el primer periodo con las del segundo periodo, además de un análisis basado en la revisión bibliográfica desde la psicología sociocultural en la educación.

RESULTADOS

Haber realizado notas de campo de cada una de las sesiones permitió que se analizarán los resultados encontrados en las mismas sobre las participaciones de los niños en las actividades. A partir de este análisis, construimos las siguientes categorías: Autoconcepto, Expresión y regulación de emociones, Inclusión y sensibilidad a personas o grupos que sufren de exclusión, solución de conflictos y bienestar. Asimismo, es necesario aclarar que para referirnos a los niños usaremos sólo las iniciales de sus nombres, o las tres primeras letras en caso de que alguna se repita. Haremos referencia a las notas de campo en la presentación de los resultados con las siglas NC seguido del número de sesión, así como las siglas, TC para referirnos a la escuela de tiempo completo y EI para la Escuela Integrada.

Autoconcepto

Coincidimos con autores como González, Núñez, González y García (1997) en que el autoconcepto que los niños van teniendo de sí mismos es un factor



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

fundamental que sin duda ayuda en la construcción de su autoestima, pero este autoconcepto no se va formando por sí solo, las personas que nos rodean van contribuyendo de manera significativa en él, ya sea de una manera positiva o negativa.

En ambas instituciones se buscó trabajar en conocer el autoconcepto que los niños tenían de sí mismos, para en su caso, poder mejorarlo y así fortalecer su autoestima de igual manera.

En una de las actividades de autoconcepto los niños tuvieron que escribir cualidades en hojas pegadas en las espaldas de sus compañeros, quienes después de leerlas nos compartieron que se sintieron muy bien al ver lo que habían escrito, algunos niños comentaron *que no* sabían que eran personas “guapas” o que eran “buenos amigos”, hubo un caso en donde una niña comentó que ella sí sabía que tenía todas las cualidades que sus compañeros habían escrito, por lo que creemos que su autoestima y autoconcepto estaban en un nivel elevado. De igual manera otro niño nos compartió que a él le habían escrito cosas como “amoroso, chistoso y buen corredor”, y que ya sabía todo eso de él mismo, pero que aun así se sintió bien al poder leerlo. Hubo otro caso, de una niña en dónde nos comentó que le habían escrito que era chistosa, que era algo que no sabía de ella misma y que le daba gusto saberlo. Se pudo notar entonces una mejoría en la mayoría de los niños en cuanto a que descubrieron cualidades de ellos mismos, de las cuales no se habían percatado antes. Otra prueba de que esta actividad tuvo un impacto positivo fue el hecho de que algunos niños por decisión propia pegaron con cinta adhesiva su hoja de cualidades en su banca o en la pared detrás de su banca, lo que nos hace pensar que se sentían orgullosos de mostrar las cualidades que les habían puesto, y esto lo hicieron no solo el día de la actividad, sino que días después aún había niños que la conservaban y la pegaban.

En una segunda actividad donde se volvió a trabajar el autoconcepto, se les pidió a los niños que escribieran algunos aspectos que les gustaban de ellos, los que no les gustaban y cómo podrían cambiar lo que no les gustaban de ellos mismos, ésto con el objetivo de saber si los niños se conocían al grado de saber identificar aquello que les gustaba o no de ellos, además se buscaba lograr que



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

ellos mismos se dieran cuenta que lo que no les gusta tiene alguna solución y pudieran así cambiar su sentir hacia ellos mismos, algunas de sus narraciones fueron:

“me gusta mi forma de dibujar y mi imaginación, no me gustan mis dientes porque están chuecos, pero se solucionará porque de grande me van a poner brackets”

“me gusta mi pelo, no me gusta mi carácter ni mis pies, mi carácter lo puedo solucionar calmándome y mis pies tapándolos o cuidándolos”

“lo que me gusta de mí es mi imaginación, mis ojos, mis manos, mis gustos, mi boca, mis piernas, mi altura, mi pelo, mis emociones, lo que no me gusta de mí son mis orejas y mis pies, lo solucionaría tratando de quererme más”

“me gusta que resisto caídas y me levanto, que soy alto, que se jugar juegos y que sé dibujar, no me gusta estar triste, no me gusta que me regañen y no me gusta enojarme, lograría solucionarlo estudiando más, teniendo paciencia y cuidándome más”

De igual manera a lo largo del taller los niños mostraron que su autoconcepto mejoró ya que llegaban a dar ejemplos sobre el amor propio y el respeto a sí mismo, así como el valorar las cosas que tienen y que otros no, como su vista, sus extremidades completas, poder hablar, etc. Lo anterior comprueba lo mencionado por Zabala, A. y Goñi, E. (2008), quienes señalan que, *“en la educación primaria (de 6 a 12 años): el autoconcepto se describe más en términos de carácter psicológico y social, y gracias al desarrollo cognitivo se basa más en categorías. Con la entrada en el contexto escolar los factores influyentes en la construcción del autoconcepto se multiplican: conciencia de logros y/o fracasos (desarrollo capacidad cognitiva y*



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

psicomotriz), un mayor número de relaciones con personas más variadas (aumento interacciones sociales)”.

Expresión y regulación de emociones

La expresión y regulación de las emociones son habilidades socioemocionales que ayudan al niño a generar conciencia de cómo sus propios procesos lo afectan y transforman sus interacciones con el mundo, así como responsabilidad y autonomía al momento de tomar decisiones. La SEP (2017), en su libro de aprendizajes clave, describe la expresión de emociones como *“la habilidad de expresar con respeto y claridad las emociones y sentimientos, tomando en cuenta a los demás y al contexto”*, y regulación de emociones como *“la capacidad de gestionar la intensidad y duración de los estados emocionales para que los estudiantes puedan manejar situaciones de conflicto de forma asertiva”* (p 44).

Desde un inicio del taller notamos que los niños se mostraban renuentes a participar en algunas de las actividades, sobre todo en aquellas en las que tenían que dar su opinión o compartir con la clase alguna experiencia personal, pero con el tiempo esto fue cambiando poco a poco. El ambiente que se generó y las relaciones que se establecieron con los niños, tanto de coordinadores a alumnos, como entre los propios alumnos promovieron la confianza entre ellos, y ayudaron a que la convivencia y el trabajo fueran más productivos.

En particular, para trabajar la expresión y regulación de emociones en cada una de las escuelas, se trabajó desde la identificación de emociones hasta la propia regulación de las mismas. El propósito de estas actividades fue enseñar a los niños a identificar el impacto que tienen sus emociones en los demás y que conocieran la importancia de saber gestionarlas para un mejor entendimiento y solución de los conflictos que esto pueda.

Cabe señalar que algunas de las actividades sobre este tema, se abordaron de manera diferente en cada una de las escuelas debido a las condiciones de las mismas -coincidencia en festividades tradicionales-. En la escuela integrada se trabajó con los dos grupos (5° y 6°) al mismo tiempo, y tanto nosotros como los coordinadores del grupo de sexto grado, decidimos



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

trabajar la sesión improvisando una sesión a partir de las que cada quién había planeado. Para empezar, y trabajando los coordinadores en conjunto, inventamos una historia en la que a una persona le pasaban cosas desafortunadas en la vida, pero ésta nunca expresaba su sentir hacia ello, a la par de la historia -el coordinador que hizo el papel de esta persona- inflaba un globo poco a poco cada que no expresaba su sentir, hasta que al final el globo explotó. Nosotros explicamos que eso podía pasar con las personas que no expresan lo que sienten, si bien nuestro cuerpo no va a explotar, emocionalmente hay un momento en el que nos sentimos tan mal que expresamos ese sentir hiriendo o lastimando a otras personas. Proseguimos con una actividad en la que a cada niño se le entregó una hoja en la que podían desahogar sus emociones, rompiéndola, tirándola, haciéndola bolita o de la manera en la que ellos quisieran. Si bien, la gran mayoría rompió su hoja o la hizo bolita, algunos de ellos hicieron avioncitos de papel y otros sólo la tiraron al suelo. Por último, salimos al patio de juegos y le pedimos a cada uno de ellos que nos dijera lo que hacía cuando se sentían mal o enojados, y entre las respuestas más comunes, encontramos:

que cuando se sentían enojados jugaban videojuegos, o salían a jugar con sus amigos, a andar en bicicleta, ir por un helado, o jugar con sus primos.

De lo anterior, se puede rescatar que las distintas estrategias utilizadas por los niños no los llevan a la expresión de su sentir, por tanto, cabe preguntarse si, en realidad estas estrategias los ayudan a regular sus emociones, y si es de esta manera, qué hacen mientras juegan o pasean, en qué piensan los niños en esos momentos.

De la misma manera en la escuela de tiempo completo pudimos llevar la sesión de acuerdo a lo planeado, y nos pudimos dar cuenta que los niños saben identificar sus emociones, pero les es difícil expresarlas de manera



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

correcta, y de la misma manera regularlas, como podemos ver en las siguientes líneas:

NC-04 TC. Ya en el patio les comencé a explicar a los niños [explica el coordinador] que el día de hoy trabajaríamos con las emociones y para ello les dije que si alguno de ellos me podía contar qué emociones habían experimentado en el día, la semana, o en alguna ocasión que haya sido importante para ellos. Los niños no quisieron participar así que les comencé a preguntar qué emociones conocían, ellos comenzaron a nombrar algunas emociones como la felicidad, la tristeza, el enojo y el asombro, entre otras, yo comencé a preguntarles qué hacían cuando sentían alguna de esas, Lua comentó “yo cuando estoy triste me encierro en mi cuarto”, Pam dijo “yo le pego a la pared”, Mat, por su parte, compartió “yo cuando estoy feliz canto” Ele comentó “yo cuando estoy triste o enojada, no le hablo a nadie”

Acerca de lo anterior se puede observar que la manera en la que muchos de ellos se aíslan cuando se sienten tristes o enojados, y otros desahogan su rabia con objetos para poder estar tranquilos. El objetivo de la actividad fue enseñar a los niños que hay que controlar esa expresión de emociones de manera que no se hagan daño y tampoco causen problemas con los demás, a través de distintas estrategias que pudieran usar en su vida cotidiana, en esta ocasión todo esto fue a través de globos, -para que fuera divertido y gráfico- en donde los niños debían dibujar una emoción en globo para después inflar y desinflarlo a su antojo. Muchos de ellos pintaron caritas enojadas y tristes, sólo algunos pintaron caritas felices, pero todos debían ponchar su globo e incluso otros niños podían ponchar los globos de los demás. Cabe mencionar que, en el siguiente encuentro con los niños, éstos fueron capaces de recuperar lo que hicimos:



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

NC-05 TC. Les pregunté a los niños qué podían recuperar de la sesión pasada, Emi comentó “fue lo de los globos y estuvimos trabajando con las emociones y luego los explotamos” entonces, varios de los niños le siguieron la idea y también decían recordar que habíamos hecho una actividad con globos, por lo que pregunté y eso para qué fue, Dan contestó “pues en la actividad de los globos, cuando los reventamos expresamos la emoción que habíamos pintado... Ele dijo “también nos preguntó cómo las expresamos y yo le dije que yo no le hablaba a nadie, y usted me dijo que estaba mal” a lo que yo respondí, //yo no recuerdo haberles dicho que estaba mal, y si lo hice me disculpo, lo que yo recuerdo es que les dije que había veces en las que necesitamos un tiempo para pensar las cosas y después expresar lo que sentimos y, que además, habían muchas maneras de hacerlo y más para nosotros los artistas como el dibujo o la música, pero muy bien Ele.

De estas dos intervenciones, nos pudimos dar cuenta que los niños necesitan aprender formas en las que puedan expresarse de manera que no se lastimen y tampoco a los demás. Entonces, nos dimos a la tarea de guiar las situaciones de conflicto que se presentaban entre ellos, para orientarlos a expresar su sentir y que ellos mismos se dieran cuenta el impacto que esto tiene en la conducta del otro. Según la SEP (2017), “*poder dialogar acerca de los estados emocionales, identificarlos en uno mismo y en los demás, además de reconocer sus causas y efectos, ayuda a los estudiantes a conducirse de manera más efectiva, esto es, autorregulada, autónoma y segura, y colaboran con los demás de una forma pacífica y respetuosa.*” (p. 433). Por otra parte, como bien comentan Pérez-Gallardo, Álvarez, Aguilar, Fernández y Salguero (2013), la verbalización y el diálogo ayudan al niño a abrir su mundo a nuevas perspectivas y puntos de vista de un fenómeno, a analizar más críticamente su realidad y, además de ayudar a crear redes de apoyo o comunidades de



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

confianza, genera autonomía. Pero no se habla de cualquier tipo de diálogo, este diálogo debe ir enfocado a un objetivo en particular y debe ser un diálogo que incluya valores como el respeto en cuanto a la estructura, tiempos y contenido de lo que se dice, es decir, esto implica que el niño sepa cuándo hablar, cómo hablar, y qué decir. Esto fue algo que trabajamos durante casi todas las sesiones del taller, cada que había un problema, nuestro papel fue el de guías y orientadores del diálogo, pero eran los niños eran los que discutían las situaciones que se presentaban, como se presenta a continuación:

NC-02 TC: Áng decía que los gemelos constantemente lo molestaban y que incluso cantaban una canción que decía la palabra “horrendo” y en ese momento Áng era señalado por sus otros compañeros. Los gemelos, por su parte, decían que esa canción estaba de moda...And, que estaba a un lado, volteo a ver a todos y dijo “sí, en ocasiones lo han hecho”, los gemelos cambiaron el discurso y alegaron que Ang es un niño que se lleva y no se aguanta.... San comentó “una vez yo me caí y él me dijo que por pendejo”. El coordinador preguntó a Áng si eso era verdad y él respondió “sí, pero cuando yo lo hago es de broma, pero bueno igual ya no me voy a juntar con ustedes, mi mamá ya me había dicho que son groseros” ... preguntamos si él creía eso de ellos, Áng dijo “no, pero ahora ya sé cómo son” les comenté que desde su punto de vista eso era un problema de respeto y de no saber hablar correctamente con las personas... y preguntó qué hubiera pasado si en vez de decirle que fue por pendejo, hubieras preguntado estás bien” no es eso lo que hacen los amigos?....Los niños se voltearon a ver y se pidieron disculpas sin que nosotros se los pidiéramos para después regresar a trabajar y jugar juntos.

NC- 06 EI: Lui cambió la canción y Abr y Kev le comenzaron a decir de cosas y ellos comenzaron” Abraham se defendió frunciendo el ceño



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

y diciendo “a que no, yo nada más le estaba diciendo que ya la cambiara porque ya se había repetido...Kev no decía nada y sólo miraba hacia abajo. Entonces Jos comenzó a dar su punto de vista sobre lo que pasó diciendo “es que esta Lui puso su canción porque ya se había acabado la de ellos, entonces Abraham le dijo que esa estaba bien fea y la empezaron a molestar”...Kev quien movía su cabeza de izquierda a derecha como negando que eso fuera una falta de respeto por lo que le preguntamos directamente qué creía, él no dijo nada pero siguió con el movimiento mientras veía hacia abajo. Le preguntamos si no creía que eso fuera una falta de respeto y él sólo hacía más vistoso ese movimiento con la cabeza, así que le preguntamos por qué, él se quedó callado y dejó de mover la cabeza, Seb habló y dijo “sí es Kev, porque no están dejando que Lui ponga su música y ustedes ya escucharon sus canciones”...

Algo parecido al testimonio anterior, es lo que señala Wertsch (citado en: Mota de Cabrera y Villalobos, 2007), cuando afirma que el lenguaje, como herramienta simbólica, desempeña un papel específico en lo psicológico en virtud de su influencia sobre el pensamiento y la conducta, tanto de otra persona como los suyos propios. Además, el papel que desarrollamos como mediadores del diálogo, permitió que los niños tomaran un papel más activo en el control de la situación, punto esencial para el desarrollo de los procesos superiores como el de autorregulación de la conducta, los pensamientos y los estados emocionales. Con relación a lo anterior, se puede decir que, es necesario este proceso de andamiaje del que habla Vygotsky, en donde a partir de la actividad guiada en actividades conjuntas el niño es capaz de asimilar nuevas perspectivas e internaliza estos procesos externos a él, no como una copia o una imitación, sino como una propia creación del niño a través de la colaboración con otros en actividades socioculturales significativas (Mota de



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Cabrera y Villalobos, 2007). Mediante el diálogo se da un intercambio de significados que, si somos capaces de orientar hacia el campo emocional, podríamos ayudar al niño a construir sus propios procesos de autorregulación.

Inclusión y empatía a personas o grupos que sufren de exclusión

Dentro de las escuelas siempre se encontrarán una cantidad muy variada de niños quienes llevarán una convivencia entre sí, por lo que la educación inclusiva es importante. Según Mosquera (2018) uno de los objetivos de la educación inclusiva es beneficiar el desarrollo de todos los estudiantes y la cohesión de los miembros de la comunidad, de manera que todos se vean beneficiados del proceso de aprendizaje. En ese sentido, la diversidad debe ser considerada como una valiosa posibilidad de crecimiento personal. Con el fin de mejorar el ambiente de convivencia de los niños dentro y fuera del salón de clases nos propusimos trabajar con la inclusión y empatía en nuestras actividades. Para trabajar dichas temáticas se les presentó a los niños dos cortometrajes relacionado con el tema de la inclusión y ayuda a los demás, después se abrió el diálogo con ellos para comentar lo que habían pensado y sentido acerca de éstos, así como la oportunidad de que ellos comentaran algún caso en dónde ellos se sintieran identificados con alguno de los casos presentados en los videos, algunos de los comentarios de los niños con relación al tema fueron los siguientes.

Tabla N° 1 Comentarios realizados por los niños

Yo ayudo a mi tío que usa muletas

Podemos ayudar a personas ciegas a cruzar la calle

En mi escuela pasada me hacían bullying por ser gorda y por eso mi mamá me cambió de escuela

No solo excluye a las personas que tienen alguna discapacidad, sino que también a veces las personas excluyen a los demás simplemente porque les gustan cosas distintas que, al resto, por ejemplo, si a alguien no le gusta el color azul como a ti luego por eso ya la excluyen y eso no está bien porque todos tenemos gustos diferentes.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Dentro de otra actividad en donde se trabajó la empatía se les pidió a los niños que en equipos armaran un rompecabezas con la dificultad que algunos de sus integrantes tenían algunos impedimentos, como tener los ojos vendados, las manos amarradas o la indicación de no poder hablar, esto con el fin de que ellos comprendieran que las personas que a veces presentan diferencias a nosotros pueden necesitar de nuestra ayuda y esta actividad les permitía ponerse en el lugar de esas personas, al abrir el diálogo para comentar la actividad el comentario que más se presentó fue que las personas que padecen alguna discapacidad tiene que esforzarse más para poder hacer las cosas que quieren.

Consideramos que el tema de la inclusión y la empatía les quedó muy marcado con relación a las personas con discapacidad, ya que al momento de realizar una actividad en dónde todos juntos debíamos elaborar un periódico mural anotando lo que habían aprendido durante el curso, así como algún consejo que darían a los demás niños que vieran el periódico mural, la mayoría de los mensajes iban con relación a este tema, algunos ejemplos pueden apreciarse en la siguiente tabla (Nº2):

Tabla Nº 2 Mensajes de los niños puestos en el periódico mural
No discriminar a los niños
Amar, valorarse y no hacer burla
No poner apodos
Ser amistoso con tus compañeros del salón, directores y maestros.
No debes juzgar a las personas
Amar a las personas tal y como son
Confiar en todos y todas
No debes juzgar a los demás por sus diferencias
Ayudar



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

No empujar ni burlarnos de las personas
Amar a las personas con discapacidad y cáncer
Respetar a sí mismo y con quienes nos rodean, ya que todos somos iguales
Amar a los discapacitados
Valorar a los discapacitados
Valorar las cosas y a sí mismo porque mucha gente no tiene lo que nosotros tenemos y lo que los demás tienen que nosotros no
Valorarte primero a ti mismo y a los mayores y discapacitados
Respetar a los discapacitados
Amar, respetar y valorar a todo por igual, no importa la edad o lo demás
Respetarte a ti mismo y a los que te rodean sin excepciones, ya que todos somos iguales porque el respeto nos ayuda a vivir en armonía

Con los comentarios de los niños pudimos observar como el respeto juega un papel primordial a la hora de hablar sobre la inclusión y la empatía por el otro, ya que este es necesario para una sana convivencia entre los niños, es por ello que este valor se encuentra de manera implícita en todos los resultados. Como lo menciona Mosquera (2018) la inclusión supone necesariamente de un aprendizaje y un crecimiento de manera: personal, social y natural en la diversidad, el respeto, la tolerancia y la empatía hacia los demás.

Solución de conflictos y bienestar

Es necesario mencionar que en el primer ciclo dedicamos esta sesión para trabajar el bienestar y el trato digno hacia a las personas, pero al observar las necesidades que había dentro de los grupos, nos vimos obligados a cambiar esa categoría por la de solución de conflictos. El bienestar es el producto de las relaciones entre distintas dimensiones (física, emocional, cultural, social, entre otras, en el individuo, eso por eso que éste debe poseer una educación integral, sustento vital suficiente y digno, vida en comunidad, cuidar la diversidad



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

cultural y ambiental; así como ser resilientes, contar con un buen gobierno, salud física y mental (SEP, 2017). Trabajar el bienestar no fue muy difícil pues habíamos trabajado un poco de sus diferentes dimensiones en las sesiones dedicadas al autoconcepto, la expresión y regulación de emociones, y la inclusión y sensibilidad hacia grupos que sufren de exclusión. En ese sentido, se puede decir que trabajamos las diferentes dimensiones del bienestar a lo largo de los dos ciclos, y el haber cambiado la categoría no tuvo mayor impacto en nuestro trabajo.

La sesión fue dedicada a hacer una canción en equipos de 3 con alguna de las palabras (amistad, solidaridad, buen trato, amabilidad, entre otras, que había en una sopa de letras que resolvimos previamente, y estaba relacionado con fragmentos de la película Mulán que también vimos. Aunque los niños pudieron terminar la actividad y, al final, nosotros pudimos escuchar todas y cada una de las canciones que hicieron por equipos en las dos escuelas se presentaron situaciones que demoraron y nos distrajeron del objetivo principal, tales como:

NC: 05. EI: *“Durante este pequeño lapso, Jos empujó con el pecho a Leo, que estaba sentado, y “dijo tú qué p....(uso de palabra altisonante)” nosotros nos dimos cuenta y fuimos enseguida preguntamos qué estaba pasando pero los dos comenzaron a hablar a la vez, así que los separamos del resto y comenzamos a hablar con ellos... Jos nos comentó “pues es que él me andaba diciendo Mapache Leo enseguida dijo “no, es que yo no te estaba diciendo que pareces un Mapache, es que tú el otro día dijiste que te gustaba el asesino de Fornite, y por eso te estaba diciendo que te pareces a Mapache de Fornite” Jos se tranquilizó un poco y volvió a mencionar “pero es que para que me lo andas diciendo tú y el Abr a cada rato me andan diciendo” Leo repitió “pero es que sí te gusta, no? pues tú nos dijiste el otro día” Jos respondió “sí, pero pues no me gusta que me digan así y*



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

ustedes ay andan.. Abr nos comentó “pues es que él nos dijo que le gustaba ese personaje del Fornite, y nosotros le estábamos diciendo que sí se parecía al mapache” Jos volvió a la carga y dijo “no, no, no, pero ustedes andan dice y dice” lo interrumpimos y dijimos “a ver muchachos aquí Jos sólo tiene una cosa que decirles y es...”, Jos los miró fijamente por unos segundos y dijo “no me gusta que me digan así” Abr y Leo agacharon la mirada y con voz baja dijeron “está bien”.. Después, le preguntamos a Jos qué otras alternativas tenían además de agredir a su compañero, después de pensar algunos minutos dijo “pues acusándolo”, le comentamos que eso estaba muy bien y preguntamos si no se le ocurría otra en la que no se involucren otras personas y, de nuevo después de unos segundos de pensar la respuesta, comentó “pues también hablando con ellos y diciéndoles que no me gusta”.

NC: 05. TC: *“Algunos de ellos me comentaban que otros miembros del equipo no trabajaban, como en el caso de Yar y Fer, a quienes después de advertirles dos veces que si no trabajaban con su equipo las iba a apartar de la actividad” (...)* El coordinador preguntó por qué no querían participar, ellas todo el tiempo estuvieron calladas y no respondieron a ninguno de los cuestionamientos, así que decidí volver con el grupo y comentarles que hasta que no me dijeran qué sentían y qué pensaban que podíamos hacer al respecto no podía hacer nada, pero que debía volver con sus compañeros que, si estaban participando, ellas afirmaron con la cabeza y volvimos con el resto de compañeros.”

Al observar esta situación, así como los diferentes problemas que surgían durante nuestras intervenciones, nos dimos a la tarea de planificar una de nuestras sesiones del segundo ciclo, para mostrar una herramienta que les podía ayudar a los niños a fomentar expresarse de manera más eficiente en



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

situaciones de conflicto, o en situaciones que los hacen sentir mal. Con esto no hubo problema pues durante sesiones anteriores pues algo que notamos en los niños, y que siempre tratamos de reforzar, fue el compañerismo y el apoyo mutuo. En ese sentido, les presentamos el diálogo como una herramienta que fomentará la expresión de emociones y la solución asertiva de conflictos. En la actividad enfocada a este tema de trabajo que tuvimos con los niños, debían inventar un conflicto entre ellos y tratar de resolverlo, pero usando tres dibujos, una boca, una oreja y unos ojos, quien tuviera la boca hablaba, la oreja escuchaba y los ojos veían la situación, los niños debían cambiar constantemente las hojas, y aunque a algunos les costó llevar a cabo la actividad, muchos otros la llevaron a cabo sin problema, e incluso trataron de resolver una situación que les aquejaba en ese momento, como por ejemplo:

NC- 03 TC: Ale reclamaba a Jon por haberlo empujado contra el piso y Jon lo llamaba maricón. Ale seguía discutiendo y diciendo que Jon era también un chillón y que no se iba a aguantar si él hacía algo. Jon por su parte no hacía más que escuchar pues él tenía el dibujo de la oreja. En un momento Ale se quedó sin palabras y pasó el dibujo de la boca a Jon, entonces éste comentó que lo que hacía era por juego pero que ellos no se aguantaban....

Desde nuestro punto de vista, los conflictos que se presentan entre los niños se pueden resumir en: a) problemas de comunicación, b) dificultades para expresar y regular sus pensamientos, emociones y sentimientos y; c) de una mediación escasa por parte de adultos. Por otra parte, cabe mencionar que en este último ejemplo no tuvimos la oportunidad de acabar la actividad, pero pedimos a los niños que siguieran intentando dialogar con las personas para solucionar sus conflictos. El indicador de cambio que notamos es el ejercicio voluntario que hacen los niños al hablar frente a sus compañeros y tratar de solucionar las cosas siguiendo las reglas de la actividad impuesta. Además, se puede notar que los niños fueron capaces de trasladar la dinámica a su vida



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

cotidiana para resolver un problema real que los obligó a expresar sus emociones ante los demás de manera asertiva.

Como resumen podemos decir que los niños se encuentran en un proceso de construcción, aprendizaje y desarrollo de sus propios procesos emocionales, y de comprensión de las relaciones sociales. Desde una perspectiva sociocultural, este momento implica un salto cualitativo en el desarrollo psicológico del niño, que Vygotsky (1978) describe como el proceso de internalización, también concebido como proceso de apropiación por Covarrubias y Cuevas (2008), en donde el niño -mediante el uso de signos y herramientas de carácter sociocultural- transforma la realidad social y material, pero al mismo tiempo crea procesos únicos, individuales y subjetivos a partir de las interacciones sociales que éste mantenga.

Con relación a estas interacciones, pudimos notar que, en ambas escuelas, la dinámica grupal de convivencia cambió durante el tiempo que duró nuestra intervención, pues los niños generaron comunidades de apoyo entre ellos, y se mostraban con mayor iniciativa para arreglar problemas, hablar con sus compañeros y con nosotros de temas personales, buscar ayuda y ayudar a sus compañeros, así como para expresar sus ideas y sentimientos en torno al grupo. Esta participación activa de los niños en el grupo, según Rogoff (1997), se muestra como un proceso de transformación y preparación para el niño en futuras situaciones. Asimismo, estas relaciones que ya existen en el grupo permiten observar la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) descrita por Vygotsky (1978) como *“la distancia entre el nivel real de desarrollo... y el nivel de desarrollo potencial determinado... bajo la guía de un adulto o en cooperación de un compañero más capaz”*. Pero no cualquier interacción propicia el aprendizaje y la transformación, como dice Cole (citado de: Covarrubias y Cuevas, 2008), el aprendizaje se da gracias al vínculo afectivo establecido entre los participantes, pues esto facilita el proceso de apropiación y valoración de la ayuda proporcionada. En nuestro trabajo, creemos que la interacción y las



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

dinámicas grupales que utilizamos fueron de gran ayuda para generar estos vínculos afectivos con los niños, y entre ellos, y comenzar a crear estas comunidades de apoyo y confianza. De esta manera, se puede concluir que los niños de estas escuelas se encuentran en un proceso continuo de aprendizaje y desarrollo, que tiene como punto medular la vinculación afectiva, y dónde tienen una participación activa en la construcción y transformación de procesos sociales, pero también en el desarrollo de procesos psicológicos individuales como el de autorregulación de la conducta.

CONCLUSIONES

Creemos en la propuesta de Fariñas (1994), cuando dice que al abordar fenómenos tan complejos como el educativo se necesita trabajar interdisciplinariamente que debe ser reflexionado, teorizado y construido a partir de la propia experiencia educativa. Este tipo de modelos podrían hacer más rica la investigación en este campo y, en ese sentido, mejorar la intervención. No estaría de más que los pedagogos se mantuvieran actualizados en cuanto a los desarrollos que presenta la psicología educativa en materia de estrategias y métodos educativos que sean más significativos para el niño.

De igual manera llegamos a la conclusión de que el utilizar el juego como el soporte de nuestras actividades realizadas en cada sesión del taller ayudó de manera importante a que los niños quisieran ser partícipes de éste, hecho el cual quedaba claro al momento de ver el cómo los niños nos recibían siempre con emoción y entusiasmo al saber que ese día sería un día lleno de diversión, lo cual sin duda ayudó a que los niños tuvieran un aprendizaje sin dejar de lado las risas, lo cual confirma lo mencionado por Minerva (2012) quien ha expuesto que el juego se presenta como una herramienta no sólo atractiva y entretenida para los niños, sino que también favorece y estimula cualidades morales

Con relación a nuestra experiencia en la práctica los resultados fueron positivos, puesto que a lo largo del taller los niños, y al menos mientras se



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

llevaba a cabo este, los niños vivenciaron el valor del respeto y, en conjunto, fuimos capaces de crear una comunidad de confianza y apoyo. Sin embargo, es necesario reforzar este trabajo con los niños mediando las interacciones que tienen, para que en un futuro ellos sean capaces de hacerlo por su cuenta, es decir, de autorregular su propia conducta mediante el diálogo, y regular también la conducta de los demás. Esto resalta la necesidad de que el pedagogo y el psicólogo trabajen de manera conjunta pues además de las carencias de conocimientos, habilidades y destrezas, nos pudimos dar cuenta que muchas veces durante la práctica pedagógica no hay realmente una oportunidad de atender situaciones que salgan de los límites de la educación cognitiva y los logros académicos.

Por otra parte, concluimos que las dinámicas grupales son una estrategia psicopedagógica que ayuda al aprendizaje de los niños, comprobando que el juego no está reñido con éste, y que sin duda el adultocentrismo es una de las cosas por la cuales los educadores deberían empezar por abandonar. Además, el hacer los ejercicios vivenciales para los niños ayuda a que éstos aterricen a su realidad las situaciones y aprendizajes obtenidos, logrando así una comprensión mejor de los mismos y no dejándolos simplemente en el mundo de lo abstracto.

Por otra parte, el modelo de enseñanza-aprendizaje que mostramos en este trabajo se basa principalmente en las premisas de la psicología sociocultural planteadas por Vygotsky, pues consideramos que este paradigma ofrece una perspectiva de los fenómenos educativos bastante acertada y amplia, pero sobre todo crítica y reflexiva. Además, como bien mencionan Delabra y Romero (En prensa) este paradigma recupera la perspectiva del estudiante, que es algo que casi no se ve en la educación institucionalizada, pues el estudiante no se concibe justamente como alguien activo y productivo en la construcción de su conocimiento. De la misma manera, podemos comentar que, para nosotros, la experiencia de ser coordinadores de este taller nos dio la posibilidad de comprender mejor el trabajo psicológico en el ámbito de la



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

educación, pero también desarrolló en nosotros competencias y habilidades fundamentales para nuestra vida personales y necesarias para el campo personal, como la constante reflexión sobre nuestra intervención, pero también sobre nuestros procesos emocionales y cognitivos, la regulación de nuestra conducta, la capacidad de improvisación así como la organización personal e incluso el desarrollo de valores, de igual manera la regulación de nuestras emociones, la tolerancia a la frustración y el manejo de grupos.

Por otro lado, consideramos que no hay mejor manera de aprender que haciendo, por lo que el haber tenido la oportunidad de trabajar en un campo educativo de una manera formal nos permitió poder aplicar todos los conocimientos teóricos y convertirlos a vivenciales. Se podría decir que esta formación en el campo educativo corresponde a lo que Correa y Weiss (2017) señalan como una práctica situada, toda vez que se basó en el aprendizaje reflexivo para el desarrollo de competencias y la asunción de responsabilidades y de los roles requeridos (principios teóricos que los autores recuperar de Diaz Barriga et al, 2006), así como por la posibilidad de generar cambios en el pensamiento profesional de los estudiantes para asumir mayores compromisos (Díaz y Flores, citados en: Correa y Weiss, 2017).

Sin duda alguna aprendimos de los niños de igual manera, sino es que, hasta más, que ellos de nosotros.

REFERENCIAS.

- Corsaro, W. y Rizzo, T. (2007). Discusiones y amistad: procesos de socialización en la cultura de pares de niños italianos de guardería (pp.1-36). En Pérez, G., Alarcón, I., Yoseff, J. J. y Salguero, A. *Psicología Cultural. Vol. 2*, México: FES Iztacala-UNAM.
- Correa, D. y Weiss, E. (2017) Participación guiada de psicólogos en formación en dos comunidades de práctica profesional. *Perfiles educativos*, vol.39 no.155 México ene./mar. 2017, versión impresa ISSN 0185-2698



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

Covarrubias, M. y Cuevas, A. (2008). La perspectiva histórico-cultural del desarrollo y la esfera emocional. *Psicología para América Latina*, 1(14). Recuperado de: <https://ru.iztacala.unam.mx/download/files/original/57931604a1ae7ce76d9a38294b791188.pdf>

Delabra, B. y Romero, E. (En prensa). Una aproximación histórica a las aportaciones del paradigma sociocultural a la psicología educativa. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*.

Enciclopedia de Dinámicas Grupales Tomo 1 Niños y adolescentes. s/a, pp. 2-86.

Fariñas, G. (1994). La psicología en el modelo interdisciplinario para la educación. *Revista Cubana de Psicología*, 11(1). 3-6.

González, J. A., Núñez, J.A., González, S. y García, M.S. (1997) Autoconcepto, Autoestima y Aprendizaje escolar. *Psicothema* 9, (2), 271-289.

León, A., (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11(39). 595-604.

Lucio-Villegas, E. (2015). La educación como instrumento para la justicia social. *RIEJS*, 4(1). 9-20.

Minerva, C. (2002). El juego, una estrategia importante. *Educere*, 6(19). 289-296.

Mosquera, I. (2018) La inclusión en el aula y el valor de la amistad: un tándem ganador. Unirrevista: <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/la-inclusion-en-el-aula-y-el-valor-de-la-amistad-un-tandem-ganador/549203631434/?fbclid=IwAR1V1bPzjw4tMyBZOesD7RGj8Zz87yKdIvlJ7IKmm-xR9crJKEOHjW9hAJA>

Mota de Cabrera, C. y Villalobos, J. (2007). El aspecto socio-cultural del pensamiento y del lenguaje: visión Vygotskyana. *Educere*, 11(38). 411-418.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Paidacan, M., (2010). *La educación según la UNESCO*. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/309728605_La_educacion_segun_la_Unesco

Pérez-Gallardo, E., Álvarez, J., Aguilar, J., Fernández, J., & Salguero, D. (2013). El diálogo como instrumento para la resolución de conflictos en escolares de educación secundaria. *INFAD*, 1(2). 189-194.

Dinámicas de grupo (2012). Qué son las dinámicas de grupo (2012) Recuperado de:

https://www.gerza.com/articulos/aprendizaje/todos_articulos/23_queson_dinamicas.html

Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, apropiación guiada y aprendizaje. En Werstch, J. Del Río, P. y Álvarez, A. (eds.) *La mente sociocultural*. Madrid. Colección, Cultura y Consciencia; Fundación Infancia y Aprendizaje.

SEP (Secretaría de Educación Pública, 2017). *Aprendizajes clave para la educación integral: Plan y programas de estudio para la educación básica*. Recuperado de:

https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Zabala, A. y Goñi, E. (2008) El autoconcepto infantil: Una revisión necesaria. Vol. 2, (1) pp. 13-22

Recibido: 30/4/2020. Aceito: 20/6/2020.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Autores

Byron Joshua Figueroa Monroy. Estudiante de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México en la Facultad de Estudios Superiores plantel Iztacala, México.

Correo electrónico: byronjoshuaf@gmail.com

Elizabeth Zavala Ortega. Estudiante de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México en la Facultad de Estudios Superiores Campus Iztacala. Asistencia al 15° Congreso Resiliencia de México 2019.

Correo electrónico: elizabeth.zavala.ortega@gmail.com

María Antonieta Covarrubias Terán. Profesora Titular en Psicología, UNAM, Campus Iztacala, ámbito de Educación, Desarrollo y Docencia. Doctora en Antropología de las Relaciones de Género, por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Maestría en Psicología Educativa por la UNAM, Licenciatura en Psicología, Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Iztacala, UNAM. Correo electrónico: marianct9@gmail.com

Adrián Cuevas Jiménez. Licenciatura en Psicología por la UNAM, Maestría y Doctorado en Ciencias Psicológicas por la Universidad de la Habana Cuba, Post-doctorado en Educación Superior por FLACSO-Universidad de la Habana Cuba, Profesor Titular en psicología UNAM Campus Iztacala. Correo electrónico: cuevasjim@gmail.com



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

